anuário antropológico
v. 46 • n. 1 • janeiro-abril • 2021.1

É possível *guaranizar* a universidade? Reflexões iniciais sobre Antropologia e a presença dos estudantes indígenas na UEMS em Amambai (MS)

Is it possible to guaranize the university? Initial reflections on Anthropology and the presence of indigenous students at UEMS in Amambai (MS)

DOI: https://doi.org/10.4000/aa.7667

Diógenes Egídio Cariaga • Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – Brasil

ORCID: 0000-0002-8430-3134

diogenes.cariaga@uems.br

Docente do curso de Ciências Sociais (UEMS/Amambai) e do PPGAnt/UFGD, doutor em Antropologia Social pelo PPGAS/UFSC, realiza suas pesquisas enfocando Etnologia Indígena e Antropologia da Política entre os Kaiowá e Guarani, no Mato Grosso do Sul, vinculadas ao Grupo de Estudos em Antropologia: Modos de Existência e suas variações (UEMS) e ao CEPEGRE/UEMS.

Neste texto apresento reflexões iniciais motivadas pela minha recente experiência de ensino de Antropologia no curso de graduação em Ciências Sociais no campus de Amambai, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. Por meio de dados etnográficos a respeito das transformações culturais e históricas vivenciadas pelas famílias kaiowá e guarani, procuro articulá-los aos movimentos indígenas por uma política de educação escolar intercultural e seus efeitos em relação ao aumento da presença de estudantes kaiowá e guarani no ensino superior.

Teoria Antropológica. Etnologia Indígena. Kaiowá e Guarani. Ensino de Antropologia.

In this text, I present some initial reflections motivated by my recent experience of teaching Anthropology in the Social Sciences undergraduate course at the Amambai *campus* of the State University of Mato Grosso do Sul (UEMS). Through ethnographic data about cultural and historical transformations experienced by kaiowá and guarani families, I intend to articulate them with the indigenous movements towards an intercultural school education policy and its effects on increasing kaiowá and guarani students presence in higher education.

Anthropological Theory. Indigenous Ethnology. Kaiowá and Guarani. Anthropology teaching.

Introdução

Há quase duas décadas, o ambiente acadêmico brasileiro tem experimentado uma potente mudança na composição demográfica das salas de aula com a criação de políticas de ações afirmativas. Tais políticas têm proporcionado o ingresso de estudantes indígenas e de outros segmentos historicamente vulneráveis devido ao processo de constituição das relações de poder e étnico-raciais no Brasil.

Desde o pioneirismo do programa de cotas implementado pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) em 2003, seguido pela Universidade de Brasília no ano posterior, vê-se em curso uma transformação que não se limita à diversidade étnico-racial do corpo discente. Essa mudança se realiza através da reivindicação de novas e outras formas de ocupar os espaços de ensino, extensão e pesquisa nas universidades que têm proporcionado intensas reflexões sobre a produção de conhecimentos. Neste contexto, o ensino de Antropologia tem sido impactado pelo aumento progressivo da presença de "seus nativos" como alunos e alunas nas salas de aula.

Neste texto não irei apresentar uma cartografia das políticas públicas, sínteses bibliográficas ou analíticas sobre a expansão de ações afirmativas no ensino superior[1]. O que pretendo parte da trajetória da minha formação em Antropologia, iniciada no Mato Grosso do Sul, como um nexo para compreender os efeitos dos itinerários da ação política e do engajamento das famílias e lideranças Kaiowá e Guarani na composição de suas relações políticas contemporâneas, marcadas pela intensificação e proximidade das tecnologias, saberes e poderes vindos dos brancos – *karai reko kwera* (CARIAGA, 2019a)[2].

Desde 2004 tenho atuado em diversas experiências de trabalho, assessoria, pesquisa e consultoria junto aos Kaiowá e Guarani no MS, muitas delas em proximidade com os movimentos políticos dos coletivos como a *Aty Guassu* (Grande Assembleia), *Kuñague Aty Guassu* (Grande Assembleia das Mulheres) e com a RAJ - *Retomada Aty Jovem*[3]. Estas arenas de composição política kaiowá e guarani podem ser vistas como híbrido político que é, ao mesmo tempo, um movimento, no sentido das relações multiterritoriais entre lideranças e famílias extensas, mas que também se materializam em reuniões periódicas e itinerantes nas terras indígenas regularizadas e em disputa nos processos de identificação e demarcação, nas quais toda organização, debates e reflexões são protagonizados por lideranças masculinas e femininas, tendo como apoio instituições, órgãos e apoiadores não indígenas[4].

Neste sentido, a presença kaiowá e guarani nas instituições de ensino superior no MS se soma aos contínuos esforços de produção da vida social e política entremeados pelas redes e relações construídas através da existência dos brancos, seus saberes, poderes e tecnologias, entre elas, o Estado. No texto não irei confrontar ou lançar-me a extensas reflexões sobre críticas kaiowá e guarani à economia política da natureza dos seus outros, nos termos da perspectiva lançada por Albert (1989). O que procuro extrair do texto mencionado se situa na possibilidade de desdobrar o sentido histórico das relações com brancos, no qual emergem aconte-

1 Este artigo deriva-se de *papers* apresentados em mesas-redondas na 31ª RBA/2018 e na 6ª REA/2019. Agradeço a coordenação das mesas e aos pareceristas pelos apontamentos e críticas realizadas. O texto final apresentado é de minha inteira responsabilidade.

2 Em minha tese, procurei descrever de que modos os Kaiowá na região do Rio Dourados, Mato Grosso do Sul, inovam em regimes e práticas de conhecimento para criarem condições capazes de se aproximar e distanciar dos modos não indígenas de governo, tendo como nexos etnográficos para compor estas relações o conceito de *karai reko kwera*, que pode ser traduzido de modo mais direto como "muitos modos de existir (*reko kwera*) dos brancos (*karai*). Na tese, optei pelo emprego de tecnologias, saberes e poderes como uma forma simétrica de equivaler aos demais *reko/teko* ("modo de existir") de outros entes humanos e não humanos com os quais os Kaiowá trocam, partilham e predam práticas e regimes de conhecimento.

3 A respeito de maiores informações etnográficas sobre a *Aty Guasu*, indico as etnografias de Spensy Pimentel (2012) e Tonico Benites (2014). Sobre a *Kuñague Aty Guasu*, ver Priscila Anzoategui (2017) e Lauriene Seraguza (2018), e sobre a RAJ, a dissertação de Felipe M. Johnson (2019).

4 De acordo com os dados do Caderno do Mapa Continental Guarani, na América Latina os coletivos falantes de língua guarani ocupam, desde tempos imemoriais, a porção meridional do continente ao longo dos rios que foram a Bacia Platina. No Brasil, são nomeados como Mbyá, Guarani (Ñandeva) e Kaiowá, sendo que estes dois últimos habitam majoritariamente as terras indígenas no estado de Mato Grosso do Sul. Juntos formam o segundo maior coletivo indígena do Brasil, com cerca de 85 mil pessoas, das quais mais de 70% vivem no MS em pequenas porções de terra reconhecidas pelo

Estado e outras áreas que ainda aguardam o fim dos processos de identificação e demarcação (Equipe do Mapa Guarani Continental, 2016).

cimentos e consequências históricas refletidas pelos indígenas nos seus próprios termos, ou seja, as transformações indígenas mobilizadas por perspectivas ontológicas, temporais e de inovação indígena, mesmo que por meio das formas não indígenas de governo, tendo a educação escolar como um destes vetores.

Estas relações, como já apontou Albert (*Id.*), apresentam formas de recusa e aliança que podem se alternar, suceder ou até coexistir, mas tal extensão não incorre em uma lógica de passagem de uma etapa para outra. Para o autor, tal disputa opera uma expressiva diferença entre pontos de vista, sendo que

> lutas políticas não excluem o trabalho de incorporação simbólica do contato, ao contrário, se inscrevem em seu prolongamento, justamente para superar aquilo que lhe escapa. É no limiar da desestruturação social e econômica e para preveni-la, que a lógica de incorporação simbólica da mudança começa a ser acompanhada por essas formas de resistência ativa (ALBERT, 1989, p. 183).

Deste modo, compreendo que tratar das questões que envolvem o aumento da presença de estudantes kaiowá e guarani na Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul pode ser lido na chave das transformações históricas e políticas sobre os modos como os Kaiowá e os Guarani fazem e desfazem relações com saberes, poderes e tecnologias de seus outros, investindo em criar outros e novos modos de (r)existência em um contexto de vida marcado pela intensificação da presença dos brancos (*karai*) (CARIAGA, 2019a).

Para realizar tal movimento, abordarei de maneira sintética as transformações históricas vivenciadas pelas famílias kaiowá e guarani a partir da criação da política indigenista de territorialização e de educação escolar iniciada pelo Serviço de Proteção aos Índios. A finalidade é demonstrar o quanto estes processos territoriais e escolares estão imbricados e são coetâneos na produção de modos de existência e de conhecimentos contemporâneos compreendidos pelos Kaiowá e Guarani, por meio do conceito de *teko pyahu – novos modos kaiowá e guarani de existir e/ou conhecer*. Feito isto, procurarei trazer descrições e experiências vivenciadas junto com estudantes, lideranças e famílias kaiowá e guarani em particular, a partir do ingresso como docente no curso de licenciatura em Ciências Sociais da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, na Unidade Universitária de Amambai, em 2019. Com isso, apontarei algumas considerações sobre como discentes kaiowá e guarani refletem sobre os modos como as teorias antropológicas os auxiliam a pensar sobre as transformações que os cercam.

Transformações e relações kaiowá e guarani

As famílias kaiowá e guarani têm vivido desde o fim do século XIX um longo processo de intensificação das relações com a sociedade nacional devido ao fim da Guerra da Tríplice Aliança contra o Paraguai, quando o Império Brasileiro

incorporou ao seu território todo o atual sul de Mato Grosso do Sul. Com a Proclamação da República, o Estado Brasileiro deu início ao processo de delimitação das fronteiras territoriais e de privatização das terras por meio da Comissão Rondon, a qual impactou diretamente os Kaiowá e Guarani que tinham trabalhado nas atividades da comissão desenvolvidas no interior dos seus territórios de habitação tradicional (*tekoha*). Ações como a instalação das linhas telegráficas e o levantamento topográfico da região tiveram como objetivo lotear as terras e, assim, privatizá-las para início das atividades extrativistas e agropastoris (CRESPE, 2015; BRAND, 1997).

Entre 1910 e 1928, o Serviço de Proteção ao Índios, chefiado por Rondon, criou oito, denominadas Postos Indígenas, com extensão de máximo 3.500 hectares existentes até os dias atuais[5]. Estas porções de terras foram criadas à revelia de qualquer modo tradicional de ocupação e mobilidade das famílias, constrangendo-as ao recolhimento compulsório para os postos indígenas. Nesses locais, estas foram submetidas a uma política de gestão da vida comunitária dirigida por um regime tutelar apoiado na escolarização voltada para conversão religiosa, dirigido por missões evangélicas que desconsideravam a organização social e política kaiowá e guarani, atuando na desarticulação das redes de parentesco, xamânicas e de cooperação (CARIAGA, 2019aa; LOURENÇO, 2008).

O aprofundamento desta modalidade arbitrária de territorialização marca para os Kaiowá e Guarani, ao serem obrigados a viver nos postos indígenas, uma ruptura com as possibilidades de viver de acordo com o *teko ymaguare – modos de existência e/ou regimes de conhecimento do tempo como os antigos viviam*. Esta situação impôs às famílias a necessidade de investirem em novos modos de existência e de conhecimentos articulados em torno do que pode ser expresso no emprego do conceito de *teko ko'angã*, que traduz para os não indígenas modos de existir e de conhecer relacionados às condições de vida atuais, mas que, ao mesmo tempo, apontam para a impossibilidade de viver de acordo com o *teko ymaguare*. Todavia, a identificação de existência muito *teko (modos de existir/modos de conhecer)* não indica uma ruptura, mas demonstra a possibilidade de variação e transformação da socialidade e da perspectiva kaiowá e guarani (*ore reko*).

O antropólogo kaiowá Tonico Benites (2009), em sua dissertação de mestrado, demonstrou que nas experiências das famílias kaiowá e guarani, devido ao fato de serem obrigadas a viver nas áreas criadas pelo indigenismo oficial, não ofereceu alternativa a não ser criar novos e outros kaiowá e guarani para continuarem existindo, entendidos como *teko pyahu*. A etnografia do autor, ao mesclar sua própria trajetória aliada a uma potente reflexão antropológica, aponta que as variações em torno do *teko*, conceituação que singulariza o modo de existir e a perspectiva kaiowá, não se restringem a questões circunscritas à compreensão não indígena do tempo enquanto produto de uma cronologia processual, mantendo-se como formas de classificar e definir o que existe no passado, presente e futuro. A multiplicidade inerente ao *teko, ymaguare* ("passado"), *ko'anga* (presente) e *pyahu* (futuro) aponta que essas categorias existem como marcadores temporais e também relações das quais emergem pessoas e coletivos capazes de manejar conjugar es-

5 Estas áreas são identificadas nos dias atuais como Reserva Indígena de Dourados (aldeias Bororó e Jaguapiru), aldeias Amambai e Limão Verde (Amambai), Aldeia Te'ýukie (Caarapó), Aldeia Panambi/ Lagoa Rica (Douradina), Aldeia Takuapery (Coronel Sapucaia), Aldeia Sassoró e Aldeia Jaguapiré (Tacuru), Aldeia Pirajuí (Paranhos) e Aldeia Porto Lindo (Japorã).

sas qualidades na produção de perspectivas e regimes de conhecimentos sobre si e seus outros (CARIAGA, 2020, 2019a).

A etnografia de Benites (2009) demonstra que o ingresso da escola na vida das famílias kaiowá e guarani, junto com a criação dos postos indígenas, marca a intensificação das relações com os brancos. Para o autor (*id.*), a presença da escola missionária e, posteriormente, tutelar, vinculada à Fundação Nacional do Índio[6], poderia ter sido um vetor de um processo unilateral de transformação dos *Avá* (Kaiowá e Guarani) em brancos. Todavia, as etnografias do autor (BENITES, 2014, 2009) demonstram que, ao longo da história da educação escolar entre os Kaiowá e Guarani, as famílias foram capazes de criar estratégias de recusa e de aproximação com a escola no interior dos postos indígenas. Ao nos apresentar mais uma variação em torno da categoria nativa *teko*, Tonico Benites descreve o *teko laja* como *estilo comportamental específico de cada família* (*Ibid.*, p. 19).

Para o autor, o ingresso de saberes, poderes e tecnologias dos brancos, com a escola, não foi nem será capaz de esgotar as diferenças entre os *Avá* (Kaiowá e Guarani) e os *karaí*, em razão da própria multiplicidade de estilos e comportamentos exclusivos à cada família extensa. Contudo, a extensão histórica desta diferença entre os *avá* e os *karai*, mesmo já percorrendo mais de um século de intensificação das relações com a sociedade nacional, tais relações não colapsaram o marcador da perspectiva kaiowá e guarani (*ore reko*) com o modo de se contrapor e diferenciar dos modos de existência dos brancos– *karaí reko*. A respeito destes pontos de vista, Tonico Benites nos demonstra que a multiplicidade do *teko* é o que orienta as estratégias de mediação com os *karaí* (brancos):

> Entre o modo de ser antigo, o (*teko ymaguare*), e o modo de ser atual, existem tanto continuidades quanto mudança, o que não significa, porém, que os Ava Kaiowá deixaram de ser indígenas, mas que apenas cada família constrói o seu perfil e estilo específico (*teko laja kuera*) em um espaço e tempo distintos. É impossível e indesejável para as famílias Kaiowá ser e viver como não indígenas (*karai*), assim como voltar ao modo de ser antigo. Uma vez que os Kaiowá se adaptam continuamente às condições do presente, isso faz deles pessoas e famílias contemporâneas, e não mera reminiscência do passado. Sendo assim, a argumentação sobre resgatar a cultura e viver exatamente como era antes, acaba por gerar dúvidas e inquietações nos próprios indígenas (BENITES, 2009, p. 96).

No âmbito das relações contemporâneas vividas nas terras indígenas kaiowá e guarani, a transformação da educação escolar em uma política diferenciada que atendesse às demandas das lideranças e famílias só foi possível mediante a percepção interna de que era preciso disputar os projetos políticos e pedagógicos das escolas existentes (CARIAGA, 2012). Dialogando com alguns discentes indígenas na faixa dos 30 aos 40 anos que estavam realizando a disciplina de Estágio Curricular Supervisionado em 2019, a maioria relatava que suas experiências iniciais de aprendizagem nas escolas das aldeias Amambai e Limão Verde foram traumáticas

6 O SPI, ao criar os postos indígenas, delegou às missões evangélicas a escolarização, e estas, algumas existentes até os dias atuais, como a Missão Evangélica Caiuá, tiveram a exclusividade na alfabetização dos indígenas até a criação da FUNAI (Lei nº 5.731/1967), quando o órgão indigenista oficial passa e compartilhar o ensino escolar com as missões e atuando incisivamente para que as escolas se tornassem um local que garantisse a integração dos Kaiowá e Guarani à sociedade nacional (LOURENÇO, 2008).

devido à imposição de língua portuguesa e às práticas discriminatórias vividas nas salas aulas, que causavam um alto número de evasões e reprovações. Porém, desde meados da década de 1990, na avaliação de professores e professoras kaiowá e guarani, as escolas e as políticas de ensino têm sido *guaranizadas*.

A *guaranização* das escolas e os desafios para o ensino superior

O texto de Benites (2009) é assertivo em demonstrar que o projeto político das lideranças e famílias kaiowá e guarani para as escolas indígenas e para o ensino orientou-se pela afirmação das lutas dos coletivos e lideranças iniciadas desde a década de 1980. Nessas lutas era reivindicado o reconhecimento de posições das lideranças e famílias como agentes históricos capazes de conduzir seus modos de (r)existência a partir de suas próprias transformações. Neste sentido, *guaranizar* é uma forma de ação política que busca transformar as escolas indígenas em espaços de mediação entre os modos de existência e de conhecimento tradicionais (*teko ymaguare*) e modos de existência em aberto para os projetos de futuro (*teko pyahu*). Esta perspectiva para o futuro entre os Kaiowá e os Guarani não se realiza em termos da substituição de um modo de existência pelo outro, mas na coexistência entre eles. Para uma geração que pode experimentar os efeitos da reorientação da política indigenista no campo da educação escolar indígena, este é período em que *tudo começou a mudar* e no qual a educação escolar passou a ocupar uma posição estratégica nestas formas de mediação e transformações dos regimes de conhecimento (CARIAGA, 2012).

Nas pesquisas de Etnologia Indígena, há uma longa discussão sobre os efeitos históricos da política de assimilação, tutela e conversão conduzida pela educação escolar até a mudança do paradigma do indigenismo para as políticas de Estado, estabelecidas pela Constituição Federal de 1988. O material disponível é vasto e se estende interdisciplinarmente, mas, para localizar o tema no debate antropológico, documentos como o *Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas – RCNEI* (MEC, 1998) e coletâneas como *Antropologia, História e Educação: a questão indígena na escola* (LOPES DA SILVA; FERREIRA, 2000a) e *Práticas pedagógicas na escola indígena* (LOPES DA SILVA; FERREIRA, 2000b) são excelentes formas de ingresso sobre a temática. Todavia, é preciso situar que este momento de revisão de perspectivas de análise antropológica e histórica mencionado é contextual aos efeitos das mobilizações indígenas e indigenistas, em favor do reconhecimento dos direitos diferenciados ainda na década de 1970.

Em 1979, Bartomeu Melià publicou o livro *Educação Indígena e Alfabetização*, no qual defendia a necessidade de diferenciar o que chamou *processos educativos na sociedade indígena* dos projetos de *educação para o indígena*. Para o autor, os *processos educativos na sociedade indígena* referiam-se ao conjunto de práticas e regimes de conhecimento envolvidos nos cuidados e rituais voltados à produção da pessoa. Já a *educação para o indígena* surgia como uma proposta de revisão das experiências escolares missionárias e tutelares em defesa de alternativas de esco-

las indígenas bilíngues que promovessem experiências inovadoras de ensino em que a "alfabetização e a escola devem ser tomadas como técnicas complementares em uma situação de contato, e não como instrumentos substitutivos da educação indígena" (MELIÀ, 1979, p. 57).

A proposta de ensino bilíngue, alinhada aos questionamentos sobre a alfabetização delineada por Melià (*id.*), inspirou e mobilizou, durante os anos de 1980 e 1990, a constituição de projetos não governamentais voltados para a discussão do papel da escola e do ensino que articulassem os conhecimentos e formas de educação kaiowá e guarani com as demandas políticas advindas da conjuntura histórica (CARIAGA 2012; ROSSATO, 2002). Dessa maneira, a aposta na escola se sustentava na expectativa de que ela se tornasse um meio pelo qual famílias e lideranças pudessem agenciar e transformar a tradição e a cultura a partir dos seus próprios termos. Assim, questões em torno das interpretações sobre a cultura e a tradição indígena passaram a ser mobilizadas como um projeto para o futuro. Ao mesmo tempo que cultura e tradição vão se tornando também conceitos indígenas, na perspectiva kaiowá, assim como em outros contextos ameríndios, estes termos se tornam modos de comunicar sobre a agência de suas transformações, elaborando teorias nativas capazes de conter as interpretações não indígenas que ainda atribuem aos ameríndios visões como se fossem a "memória do passado" (VIVEIROS DE CASTRO, 2011).

Entre os Kaiowá e os Guarani no Mato Grosso do Sul, o movimento de virada, como registrado por Rossato (2002), tem como marco o início das atividades do projeto "*Ara Verá* – Curso Normal Médio – Formação de Professores Guarani/Kaiowá" em 1999. Conforme descrito pela autora (*Id.*), assim como pelos pesquisadores kaiowá Tonico Benites (2009) e Eliel Benites (2014), as atividades deste curso são consequentes às mobilizações de lideranças e professores indígenas em apostar na possibilidade de transformar a educação escolar tutelar e assimilacionista em uma política de ensino diferenciado e intercultural que pudesse contribuir com as lutas kaiowá e guarani em prol de seus direitos. A maior parte destas experiências de cooperação e assessoria vinha desde a década de 1970, tendo como fundo destas relações parcerias com aliados estratégicos, como o Conselho Indigenista Missionário (CIMI), a Operação Anchieta (atualmente chamada OPAN – Operação Amazônia) e o Projeto Kaiowá-Nhandeva (PKN), coordenado por uma equipe de antropólogos (ROSSATO, 2002, p. 72-94).

Deste modo, pensava-se que a transformação da escola seria possível com a introdução de projetos políticos curriculares e pedagógicos que se abrissem para o diálogo e incorporassem em seus sistemas de ensino práticas e regimes de conhecimentos relacionados aos modos de existência kaiowá e guarani que gravitam em torno do conceito de *teko* – *"modos de existir, modos de conhecer, modos de saber"*. Assim, a aposta em um modelo de educação escolar indígena tinha como objetivo conter as forças de consumpção das diferenças provocadas pelas décadas vistas como das *escolas dos karai (escola dos brancos)*. As escolas interculturais foram, na perspectiva kaiowá e guarani, *guaranizadas* à medida que seus currículos e projetos pedagógicos se tornaram interculturais e, assim, trouxeram para o ensino

do conteúdo escolar as questões que são compreendidas como *práticas culturais tradicionais kaiowá e guarani* (BENITES, 2014).

Em sua dissertação, o pesquisador kaiowá Eliel Benites[7], ao se referir às *práticas culturais tradicionais*, no contexto da educação escolar na Aldeia Te'ýikuê, demonstra que esta concepção é resultante dos processos de mudanças das práticas de ensino em razão do ensino bilíngue intercultural. Para Eliel, a escola indígena possibilitou que os princípios e os valores da educação kaiowá e guarani, como o *ñe'ẽ* (alma-palavra-linguagem) e *arandu* (conhecimento-sabedoria), são o que sustenta a "educação tradicional", termo pelo qual o autor nos apresenta o modo de traduzir *nembo'ẽ – construção do próprio caminho a partir das possibilidades dadas pelo contexto através da palavra* (BENITES, 2014, p. 69.) Deste modo, a *guaranização* das escolas atua conectando regimes de conhecimento aparentemente tão controversos, como as práticas midiáticas (KLEIN, 2013) e os alimentos dos brancos (SILVEIRA, 2011), seguindo uma lógica que rompe com pressupostos aculturadores em decorrência da intensificação das relações com os saberes, poderes e tecnologias dos brancos.

Como já escrito por Sahlins (1997b, p. 126), *a continuidade das culturas indígenas consiste nos modos específicos pelos quais ela se transforma*. A respeito desta formulação, Eliel Benites (2014) nos oferece uma contribuição da perspectiva kaiowá-guarani sobre como a educação escolar é tida como uma via de mão dupla na produção da alteridade:

> A educação escolar indígena, protagonizada pelos professores kaiowá e guarani, é vista como espaço em constante construção e experimentação do processo próprio de ensino e aprendizagem. Trata-se de um espaço no qual podemos encontrar o "outro" a partir da nossa própria lógica e, ao mesmo tempo, como ferramenta a favor da nossa luta política frente a opressão da sociedade nacional, num esforço pela sobrevivência física e cultural (*Id.*, p. 74).

Do ponto de vista kaiowá e guarani, a educação escolar indígena não cumpre somente uma função didático-pedagógica, mas existe um contexto de relações políticas que demandam novos e outros modos de mediação, assim como de tradução. Partes destes conjuntos de transformações podem ser cartografadas por meio das relações no campo da educação escolar que mobilizam concepções sobre a "cultura/tradição", associadas ao conceito de *teko ymaguare* (modos de existir-modos de conhecer dos tempos como viviam os antigos) e ao investimento em (re)criar tais regimes diante do modo de vida atual (*teko ko'anga*), amplificando sua multiplicidade de possíveis modos de existência (*teko pyahu* – modos de existir-modos de conhecer para o futuro). Contudo, existe um limitador pragmático nesta simetrização: a contraposição necessária para manter a diferença e a distância do modo de ser dos brancos – *karai reko kwera* (CARIAGA, 2019).

Durante minha pesquisa de campo para doutorado, retomei com Tonico Benites algumas anotações que havia realizado a partir da minha leitura da sua et-

7 Eliel Benites nasceu na Aldeia Te'ýikuê, no município de Caarapó. Foi professor e coordenador da Escola Indígena Municipal Ñandejara polo. Atualmente, é o único indígena docente na Universidade Federal da Grande Dourados, na licenciatura intercultural indígena Teko Arandu.

nografia a respeito do papel da escola e os efeitos produzidos nos regimes de conhecimentos kaiowá e guarani. Sob o ponto de vista do antropólogo kaiowá, a mudança do paradigma constitucional e a vigência de uma nova legislação para educação escolar indígena garantiram condições para a emergência de um modo alter(nativo) de pensar e de fazer a escola para os indígenas. Sua avaliação sobre a presença das escolas é que elas devem existir como formas de articulação e conexão, ou sejam, mais uma das formas de relação da agência do pensamento kaiowá e guarani na mediação das relações entre *ore reko* (*nossa cosmovisão sobre nossas relações*) diante da intensificação das relações com modos dos não indígenas (*karai reko*) potencializadas pelo aumento da dependência das famílias indígenas das ações governamentais.

Tomei parte destes meus diálogos com Tonico como ponto de partida para orientar o debate em uma mesa redonda que coordenei na XI Semana de Ciências Sociais da UEMS-Amambai, realizada em setembro de 2019, na qual Eliel Benites foi palestrante. Ao questionar Eliel sobre a forma como a escola poderia atuar enquanto uma relação mediadora entre os "conhecimentos tradicionais" (*arandu ymaguare*) e como os kaiowá e os guarani elaboram a educação nos dias atuais (*ñembo'e ko'anga*), sua resposta destacou que tanto as escolas quanto as universidades podem e devem ser locais que acolham as perspectivas kaiowá e guarani sobre os regimes de conhecimento em disputa. Contudo, compete aos estudantes indígenas assumir o protagonismo na formulação de políticas públicas interculturais, porque eles também se tornam lideranças nas aldeias.

Na ocasião, uma aluna kaiowá, moradora da Aldeia Limão Verde, questionou a viabilidade deste propósito, visto que, na universidade, não há docentes indígenas, o que limitava a compreensão dos discentes indígenas sobre o conteúdo das disciplinas, ao mesmo tempo que notava pouca disposição dos docentes em aprender mais sobre cosmologia, mitologia e história kaiowá e guarani. Em sua resposta, Eliel argumentou que os espaços de ensino e aprendizagem do Estado sempre serão controversos e deverão ser disputados pelos indígenas, mas que isso não exime os docentes não indígenas em se tornarem corresponsáveis nas composições entre os conhecimentos, pois, em sua opinião, as universidades da região, ao receberem um número expressivo de estudantes kaiowá e guarani, devem ser capazes de ir além do conteúdo disciplinar. Para Eliel, a tarefa da universidade está além disso, porque as licenciaturas devem formar *professores e professoras indígenas* capazes de conjugar, alternar e se movimentar entre os regimes de conhecimento indígena e não indígena.

Referenciado em sua trajetória, Eliel expôs que sua formação escolar se baseou em experiências interdisciplinares em contextos interculturais, apontando que o diálogo com a Antropologia e com o método etnográfico o auxiliaram a criar estratégias de descrição e reflexão crítica sobre a ciência feita pelos brancos. Em sua avaliação, a ciência não é apenas uma qualidade do pensamento dos brancos, mas a ciência dos brancos reduz as escalas de complexidade do pensamento indígena a ser uma coisa ou outra. Exemplificando, ele se descrevia como professor, cineasta, liderança, pesquisador, filho e pai, enfatizando que, nos modos de ser

kaiowá e guarani, é possível associá-las entre si, para assim ampliar seus sentidos, pois, no campo das relações políticas contemporâneas, todas essas qualidades são revestidas e só podem existir com lutas políticas, sem limitá-las a cargos, profissões ou empregos.

Neste sentido, as relações e as transformações vivenciadas nas últimas décadas por meio da educação escolar indígenas propiciaram a emergência de novos e outros modos de mobilizar coletivos e transformar o papel do ensino, seja nas escolas ou nas universidades. Assim, pensar a *guaranização* da universidade não corresponde ao aumento da presença kaiowá e guarani nos cursos e as ações afirmativas. *Guaranizar* busca dar relevo às formas e às práticas kaiowá e guarani em circular e manejar as experiências escolares de ensino vivenciadas há mais de um século em um movimento semelhante ao que Sahlins descreveu como indigenização da modernidade (1997a, 1997b).

O movimento político que demandou uma educação escolar diferenciada se iniciou com a formação de professores indígenas em nível médio para atuarem nas escolas indígenas. Com o aumento da formação de professores kaiowá e guarani habilitados para atuarem no Ensino Fundamental, tornou-se inevitável a reivindicação por cursos em nível de graduação voltados à docência intercultural nas escolas do Ensino Médio, assim como por ações afirmativas para acesso ao ensino superior nas universidades públicas do estado. As duas proposições tinham como objetivo formar docentes indígenas com nível superior para ocuparem as escolas de Ensino Médio. Assim, a chegada dos estudantes kaiowá e guarani nos cursos superiores é lida como mais um dos efeitos das lutas e das mobilizações mediante um cenário que requer desdobrar suas práticas, regimes e tecnologias de conhecimento perante a presença de um "outro" que se impôs em seu cotidiano, porém, sem se esquivar das tensões instaladas por estas transformações.

Novas universidades, novos cursos: políticas de acesso e o ensino de Antropologia em licenciaturas

A Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul foi criada em 1994, tendo a reitoria localizada no interior do estado, em Dourados, segunda maior cidade do MS, com uma população estimada de 240 mil pessoas, distante 250 quilômetros da capital, Campo Grande. Na época de criação da UEMS, em Mato Grosso do Sul só havia a Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, que ofertou pela primeira vez vestibular para o curso de bacharelado em Ciências Sociais em 2000, formando a primeira turma em 2003. Em 2008, o Centro Universitário de Dourados, campus da UFMS, foi desmembrado para criação da Universidade Federal da Grande Dourados, com a criação de novos cursos, entre eles o de licenciatura e bacharelado em Ciências Sociais e a Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu.

A criação da UEMS teve como diretriz a expansão que privilegiava a interiorização de cursos de nível superior, majoritariamente licenciaturas. Hoje são 15 unidades, entre a Unidade Central localizada em Dourados, uma na capital do estado

e 13 no interior. No total, são ofertados 55 cursos entre licenciaturas, bacharelados e modalidades de Educação a Distância, mais cursos de mestrado (acadêmico e profissional) e doutorado. Em 2002, a partir da Lei nº 2.589/2002, a UEMS passou a ser obrigada a destinar um número de vagas para estudantes indígenas. No ano seguinte, 2003, a Lei nº 5.9411 tornou obrigatória a reserva de 20% das vagas para estudantes negros/as e 10% para indígenas em todos os cursos de graduação da universidade[8].

A UEMS é a universidade da região Centro-Oeste com o maior número percentual de indígenas matriculados, figurando como a 6ª do Brasil[9]. Em 2020, o Centro de Estudos, Pesquisa, Extensão em Educação, Gênero, Raça e Etnia (CEPEGRE) divulgou que estão matriculados 409 alunos/as indígenas que ingressaram pelas ações afirmativas e que, do ano de ingresso da primeira turma até o ano vigente, já se formaram mais de 250 indígenas, concentrando-se nos cursos de licenciatura voltados para educação básica (Ensino Infantil, Fundamental e Médio). Com parte da política de ações afirmativas, a universidade conta com o apoio didático, curricular e pedagógico do Programa Rede de Saberes, financiado pela Fundação Ford e executado em parceira com a UCDD, UFGD e UFMS.

Em Amambai, existem dois cursos de licenciatura: Ciências Sociais e História. Ambos funcionam em período noturno e ofertam anualmente 40 vagas de ingresso exclusivamente pelo Sistema de Seleção Unificada do Ministério da Educação. Além do curso de Amambai, a UEMS ainda oferta curso de Ciências Sociais na unidade da Paranaíba e um em modalidade de educação a distância. Em suma, no estado de Mato Grosso do Sul, existem atualmente seis cursos de Ciências Sociais, todos ofertados por universidades públicas e destes, exceto o de Campo Grande (UFMS), os demais foram criados nos últimos dez anos.

O município de Amambai fica a sudoeste do estado, 130 quilômetros de distância de Dourados e 350 km de Campo Grande e a 40 quilômetros da fronteira do Brasil com o Paraguai. A cidade tem uma população estimada em 37 mil habitantes. Destes cerca de 12 mil são indígenas kaiowá e guarani moradores das aldeias Amambai e Limão Verde, criadas pelo SPI em 1924, e da Terra Indígena Jaguarý, homologada em 1993. A cidade ocupa uma posição de destaque na região por concentrar vários serviços, como postos de atendimento do INSS, Receita Federal, Vara do Trabalho, Caixa Econômica Federal, Polícia Rodoviária Estadual e a única universidade pública numa microrregião política formada por sete municípios, área que inclui mais sete terras indígenas e as áreas de retomada.

Todavia, passados quase vinte anos desde a criação do primeiro curso de Ciências Sociais no Mato Grosso do Sul, trago algumas reflexões sobre conversas que tenho iniciado com alunos e alunas kaiowá e guarani da licenciatura em Ciências Sociais da UEMS, em Amambai, sobre suas expectativas em relação às possibilidades de atuação como cientistas sociais, em particular sobre como veem o lugar que a Antropologia pode ocupar em seus futuros locais de trabalho. Para a maior parte dos alunos que já estavam nos anos finais do curso, o horizonte que projetavam para atuar fixava-se na possibilidade de trabalharem como docentes de Sociologia em decorrência da lei que tornou obrigatória a inclusão de Socio-

8 Sobre o histórico institucional destas legislações e seus efeitos na política de Ensino, consultar Cordeiro, M. (2008), Viana *et al.* (2014) e Cordeiro, A. (2017).

9 Informação disponível na página da UEMS em: http://www.uems.br/noticias/detalhes/uems-e-a-ies-com-maior-percentual-de-alunos-indigenas-do-centro-oeste-104843#:~:text=A%20Universidade%20Estadual%20de%20Mato,Guia%20da%20Faculdade%20do%20Estad%C3%A3o. Acesso em: 27 abr. 2020.

logia e Filosofia para o Ensino Médio (Lei nº 11.648/2008). O interesse em seguir a carreira acadêmica é recente, devido à possibilidade aberta com a criação do Programa de Pós-Graduação em Antropologia Sociocultural, em 2013, na UFGD, que possibilitou aos estudantes de Amambai o ingresso em um programa de pós-graduação sem a necessidade de migrar para outro estado. Pelo PPGANT/UFGD, dois pesquisadores kaiowá egressos do curso de Ciências Sociais de Amambai já defenderam suas dissertações.

Na unidade da UEMS de Amambai, a licenciatura em Ciências Sociais passou a ser ofertada em 2008, sempre no período noturno, conforme está exposto na primeira reformulação do projeto político-pedagógico do curso de 2013, segundo a qual *a estrutura curricular e a oferta de disciplinas ficavam limitadas a um conjunto necessário à formação do licenciado*. Desta maneira, a primeira grade curricular era bastante clássica, concentrando-se em disciplinas anuais da matriz central: Antropologia, Ciência Política e Sociologia, além de atividades complementares e trabalho de conclusão de curso.

No entanto, mesmo com as políticas de ações afirmativas para o ingresso de indígenas, a presença deles no curso ainda era pequena. Porém, convém lembrar que a cidade de Amambai possui a segunda maior população kaiowá e guarani do MS, o que se refletia de maneira tímida no currículo, sendo debatida como uma questão muito tangencial nos conteúdos clássicos das disciplinas e do pequeno número de discentes indígenas que entravam no curso do vestibular. Entretanto, tal cenário foi profundamente alterado a partir de 2011, quando o ingresso na UEMS passou a ser exclusivamente pelo Sistema de Seleção Unificada (SISU), com vagas destinadas às candidaturas de pessoas negras e indígenas que cursaram integralmente o Ensino Médio em escolas públicas, ambos requisitos amplamente preenchidos pelos estudantes kaiowá e guarani.

A mudança no sistema de ingresso na UEMS mudou completamente a composição do corpo discente dos cursos de Ciências Sociais e de História. Em agosto de 2020, foi realizado o 11º Encontro de Estudantes Indígenas do MS em Campo Grande. Em uma das mesas, o estudante kaiowá Jânio Avalo, aluno do curso de História, defendeu que a universidade mantenha o SISU como modalidade exclusiva de ingresso, porque o vestibular tradicional impossibilitou durante alguns anos que os alunos e as alunas indígenas entrassem na universidade pública nas regiões onde moravam, o que os obrigava a procurarem o ensino privado, em modalidade à distância, o qual é geralmente mais acessível à renda das famílias.

Imagem 01 - Cartaz do 11º Encontro de Estudantes Indígenas do MS. Acervo Programa Rede de Saberes.

No retorno a Amambai, conversamos sobre como a formação em Ciências Sociais e História poderia contribuir na organização das famílias e nos processos de autonomia política. Jânio, que é membro da REJUIND (Rede de Juventude Indígena), articulador da RAJ (Retomada Aty Jovem) e também aluno da Licenciatura Intercultural Teko Arandu (UFGD), expôs muitos argumentos sobre a importância da formação indígena no ensino superior. Parte de sua reflexão era entremeada pela descrição sobre como ele poderia contribuir de modo mais incisivo para a luta indígena se tivesse mais domínio do repertório dos termos e categorias do pensamento dos *karai* (brancos) para defender pontos centrais para a vida política kaiowá e guarani, como a identificação e demarcação das terras de habitação tradicional (*tekohaguy*).

Sobre isso, ele elencou alguns antropólogos e antropólogas não indígenas que havia lido e que tinham produzido teses, artigos e textos sobre cosmologia, territorialidade e história, para concluir que a Antropologia não ensinaria a ele nada sobre os Kaiowá e os Guarani, mas que seu objetivo em aprender Antropologia era poder compreender as formas (teorias) pelas quais os brancos pensam e escrevem sobre os indígenas, visto que os brancos só se referenciam a si mesmos. Assim, os estudantes indígenas tinham que aprender essa linguagem teórica para comunicar aos *karai* seus equívocos sobre o que os *karai definem como indígena*.

Jânio, assim como outros alunos e alunas kaiowá e guarani dos quais venho me aproximando, me guiam em um caminho que passa por compreender o en-

sino de Antropologia (e etnologia indígena) para os Kaiowá e Guarani como uma prática de comunicação, sustentada não pela abstração do pensamento ocidental, uma vez que não é isso que mobiliza o interesse coletivo dos estudantes indígenas. O convite e o desafio feitos a mim como antropólogo-e-professor é me aliar a eles na multiplicação de linguagens que componham outros modos de conhecer, recusando os modelos colonialistas, em prol de um tipo de colaboração mais simétrica e reflexiva, ou, como melhor descreveu Ailton Krenak (2016), em experimentações que resultam em alianças afetivas, em que pactuemos projetos em comum, mas mantendo a diferença entre as perspectivas.
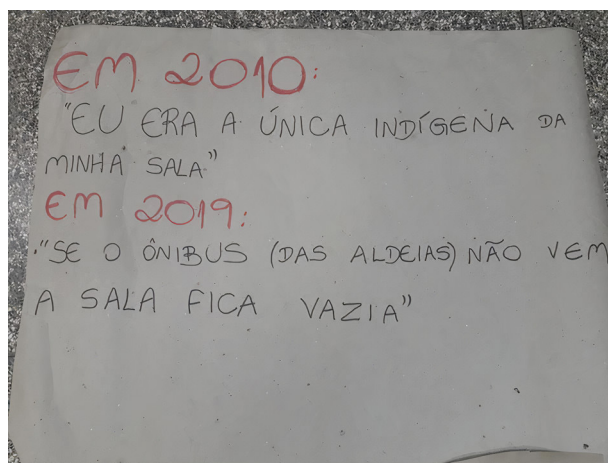
Imagem 02 - Cartaz "Em 2010 eu era a única indígena da minha sala. Em 2019 se o ônibus da aldeia não vier a sala fica vazia". Acervo Programa Rede de Saberes.

"Antes não tinha indígena na universidade, agora, se o ônibus da aldeia não vier, não tem aula"

A frase acima foi dita por uma acadêmica indígena durante a XI Semana de Ciências Sociais deste ano e tem se tornado um discurso-manifesto recorrente entre as discentes indígenas, o qual reflete bem o cenário da presença indígena no *campus* de Amambai. Dos 114 discentes matriculados em 2020, 58 são kaiowá e guarani, moradores das terras indígenas da região. Esta reconfiguração das turmas fez necessária a reformulação do Projeto Político-Pedagógico da licenciatura, tornando-o mais interdisciplinar entre áreas clássicas. A reformulação foi feita em 2017, com o objetivo de tornar o currículo mais flexível, com disciplinas organizadas em semestres, fortalecendo a relação entre ensino, pesquisa e extensão, orientadas por três eixos de concentração das atividades: formação específica na área de Ciências Sociais; disciplinas direcionadas à formação pedagógica (realizadas junto com o curso de História); e outras voltadas à diversificação e à ampliação da formação como cientistas sociais.

Porém, as "questões indígenas" se impõem mais pela presença dos discentes e das discentes em sala de aula do que pelo currículo didático e pedagógico. Mesmo não se tratando de uma licenciatura intercultural, estamos falando de trajetórias de pessoas que, em muitos casos, têm o português como terceira língua e que cursaram a maior parte de seu Ensino Médio em escolas indígenas com propostas

curriculares voltadas para o ensino intercultural. Sobre as questões relativas às limitações linguísticas, é comum ouvir, na sala de aula, primeiramente falas que evidenciam as dificuldades de compreensão das traduções dos textos clássicos para língua portuguesa. Uma queixa recorrente é a dificuldade de compreensão de palavras ou expressões formais que exigem dos acadêmicos o uso constante de dicionários físicos e virtuais para poderem ler os textos. O ensino de Antropologia para estudantes indígenas demanda muitas formas de tradução e comparação para criar mecanismos de aprendizagem do conteúdo, que por um lado rendem experiências potentes sobre o papel da Antropologia na formação, mas por outro lado rendem desafios no que se refere à forma de avaliação dos estudantes.

Atualmente, o curso vive um processo de transição do PPP de 2013 para o 2017. No momento, apenas o 4º ano está sob a matriz curricular antiga, mais clássica e menos aberta às questões regionais. As turmas de 2018, 2019 e 2020 ingressaram em um novo regime curricular mais flexível, composto pelo Núcleo de Formação Geral, em que o ensino de Antropologia é inserido com Introdução à Antropologia (68 h/a) e Antropologia Clássica (68 h/a), uma em cada semestre do primeiro ano. A possibilidade de terem mais acesso à teoria antropológica se dá a partir do terceiro semestre, em disciplinas semestrais de 68 h/a do Núcleo de Aprofundamento e Diversificação, no qual os estudantes podem dar sequência à formação mais "antropológica", por meio das aulas de Estruturalismo, Antropologia Contemporânea, Temas Atuais em Antropologia, Tópicos Especiais em Antropologia, Antropologia do Brasil e Etnologia Ameríndia.

A presença kaiowá e guarani no curso colocou desafios e dilemas ao corpo docente e à coordenação sobre as disciplinas, os conteúdos e os modos de ensino e na avaliação, visto que estamos diante de um contexto particular em que, ao mesmo tempo, estamos sob uma concepção canônica na formação do cientista social, enquanto temos que manejar um conjunto de diferenças étnicas e de trajetórias escolares que nos colocam diante da necessidade de criar "estratégias interculturais" no ensino de Antropologia. Neste sentido, a própria ampliação da oferta de disciplinas de teoria antropológica foi pensada como um mecanismo para aproximar o corpo discente das relações históricas e culturais da região por meio de uma concepção de interdisciplinaridade. Assim,

> é importante enfatizar que a interdisciplinaridade supõe um eixo integrador, o objeto de conhecimento, um projeto de investigação, um plano de intervenção, sempre partindo da necessidade da comunidade acadêmica de explicar, compreender, intervir, partindo de novos olhares (UEMS, PPP/Ciências Sociais, 2017).

Todavia, a concepção de interdisciplinaridade ainda é contida ao eixo curricular composto pela tríade Antropologia, Ciência Política e Sociologia, cabendo aos regimes e às práticas indígenas de conhecimento uma posição difusa e lateral enquanto "conhecimentos tradicionais que chegam à universidade através das políticas de expansão de suas fronteiras, agregando a ela setores populacionais

até então excluídos, como os povos indígenas, levando ao caminho da interdisciplinaridade" (UEMS, PPP/ Ciências Sociais, 2017). Avalio que esta concepção nos deixa algumas tensões postas em como estabelecer diálogos interculturais quando a concepção pedagógica é disciplinar, isto é, pensa-se o inter como uma conexão entre os campos do conhecimento das Ciências Sociais: Antropologia, Ciência Política e Sociologia.

O impasse colocado é o curso ser definido como uma licenciatura em Ciências Sociais, que reconhece a presença dos "conhecimentos tradicionais" como uma consequência das políticas de expansão das ofertas de cursos e das ações afirmativas. Entretanto, esta condição disciplinar não possibilita que sejam criadas, no curso, metodologias interculturais de ensino e aprendizagem mais críticas e reflexivas. Tais iniciativas são parciais e realizadas por docentes mais sensíveis a uma realidade de acadêmicos que pensam a universidade como mais uma relação política enredada nas transformações de seus regimes de culturais e de conhecimento (VALIENTE, 2018).

As iniciativas se concentram em tornar as experiências de sala de aula mais próximas às referências de mundo dos estudantes, desprendendo-se um pouco das ementas das disciplinas em favor da leitura e dos debates de textos, de pesquisas e de outras formas indígenas de produção autoral. Mesmo este tímido deslocamento não passa isento a críticas que ainda sugerem que nos limitemos em conduzir nossas aulas, principalmente nos anos iniciais, concentrando-nos na apresentação de grandes autores clássicos e seus conceitos – situação que não é diferente no ensino de Antropologia, pois as ementas das disciplinas iniciais são estruturadas a partir da história da disciplina, tomando como referências as escolas clássicas do pensamento antropológico a partir do século XIX.

Nos 12 anos de história de existência do curso de Ciências Sociais de Amambai, foi apenas a partir de 2019 que dois docentes com doutorado em Antropologia Social ingressaram como efetivos do curso. No momento, além de mim, há outra docente com campo de atuação e de pesquisa antropológica focada em temas relacionados ao campo dos estudos de gênero, feminismos e parentesco. Antes do nosso ingresso, as aulas de Antropologia ficavam a cargo de professores substitutos de distintas formações no campo da Ciências Humanas. Devido a essa lacuna no quadro docente, somada à extensão da carga horária ocupada pelo Estágio Curricular Supervisionado (400 horas divididos em quatro semestres) voltado para prática de ensino para a formação de professores de Sociologia, a formação em licenciatura possui um forte apelo sociológico.

Avalio que a minha entrada e de minha colega antropóloga despertaram uma curiosidade tardia sobre o campo da Antropologia por parte do corpo discente, devido ao fato de que passaram a ter aulas com cientistas sociais com doutorado em Antropologia Social. Em debates com as turmas do 3º e do 4º ano sobre Antropologia e as teorias clássicas, surgiu a indagação sobre por que razões eles/elas devem ou deveriam estudar e aprender Antropologia, uma vez que este é um conteúdo *que não se dá na escola*. Esta constatação inicial foi de uma aluna indígena da turma do 3ª/2019, que guiou o debate até a pergunta/reflexão incessante de outro

estudante não indígena: *professor, para que serve a Antropologia?*

Conforme mencionei anteriormente, existem alguns fatores que dão prevalência a uma compreensão mais sociológica no curso; muito disto se traduz e se condensa entre *o que se aprende na universidade* para *como ensinar estes conteúdos na escola*. Quando indaguei os alunos sobre como ensinavam questões sobre a "cultura kaiowá e guarani" nas escolas, os relatos que ouvi gravitavam sobre questões em torno da língua, dos mitos, xamanismo e cantos-rezas que faziam parte tanto do currículo didático das aulas quanto das atividades complementares. Tomando essas pistas, tentei sintetizar um esquema conceitual para demonstrar que isso que tudo o que identificam como cultura é algo sobre o qual a Antropologia tem produzido um conjunto de análises que viabilizam um projeto de comparar os diferentes modos de ser e viver sem hierarquizar ou tornar as explicações esquemáticas.

Tomando minha fala como referência, outras alunas indígenas e não indígenas do 4º ano passaram a elencar leituras que fizeram sobre temas como feminismo, racismo, relações de gênero como exemplos de informações que poderiam ser usadas na escola para combater visões preconceituosas e discriminatórias. Contudo, uma observação importante que notei era a preocupação em não tornar os conceitos e as teorias em fórmulas explicativas de problemas sociais históricos, pois, como argumentou uma aluna, as teorias das Ciências Sociais foram feitas para explicar o mundo dos brancos e que só fariam sentido para os contextos indígenas quando essas ideias da mente dos brancos passassem a pisar o chão das aldeias.

Para alguns alunos e alunas kaiowá e guarani, as técnicas de pesquisa e o método antropológico, isto é, a etnografia, foram experimentados fora do circuito acadêmico como tradutores, revisores e auxiliares de projetos e pesquisas desenvolvidos nas terras indígenas que habitam. Todavia, avalio que o desafio colocado ao ensino da teoria antropológica é transportar estas experiências à sala de aula, assim como para as pesquisas e atividades de extensão, contribuindo para uma formação crítica a respeito do distanciamento entre as teorias que se aprendem e as coisas que se vivem nas terras indígenas, nas retomadas e nas cidades.

Em relação à Antropologia, os estudantes e as estudantes indígenas têm uma noção de que a Antropologia pode *ajudar* em algo para além da escola, em razão de muitas famílias dos alunos e das alunas estarem engajadas em processos políticos de reivindicação territorial e em outras formas de coletividade como a *Aty Guasu* – Grande Assembleia Kaiowá e Guarani, a *Kunhague* e *Aty Guasu* – Grande Assembleia das Mulheres Kaiowá e Guarani, a RAJ – Retomada Aty Jovem e o Movimento de Professores e Professoras Kaiowá-Guarani. Todo este circuito de ação política das famílias e das lideranças atravessa e é atravessado pela universidade e pela Antropologia, pois é comum, na região, a presença de antropólogos como peritos em ações judiciais, como laudos e perícias sobre variadas questões, como adoção e acolhimento de crianças, questões previdenciárias, trabalhistas, civis e criminais (CARIAGA, 2019b). Assim, a Antropologia e os antropólogos/as estão em muitas relações ao mesmo tempo: são especialistas no tema, são professores

e são *karai parceiros* (brancos que são aliados políticos).

De imediato, o interesse pela Antropologia vem dos estudantes e das estudantes indígenas que compreendem que aprender sobre as questões que a disciplina propõe debater pode *ajudá-los* a compreender as "questões culturais" vivenciadas no interior da aldeias, nas retomadas e nas relações com os saberes, poderes e tecnologias dos brancos (*karai reko kwera*), entre elas a universidade, as escolas e as cidades. Nas disciplinas introdutórias do primeiro ano, os acadêmicos ficavam me perguntando sobre quando iríamos estudar os "assuntos da cultura", pois avalio que, para maioria dos discentes indígenas, ter um professor com pesquisa sobre "eles" é nada mais justo do que aprender sobre o que foi escrito sobre os coletivos.

Meu esforço didático é apresentar que o campo de estudos e de pesquisa da Antropologia são mais plurais que a Etnologia Indígena, mas é difícil driblar essa centralidade devido ao contexto regional que mobiliza também os interesses dos estudantes não indígenas. Voltando à pergunta sobre *para que serve a Antropologia*, o desafio é estimular a reflexão etnográfica sobre os temas de interesses que vão surgindo sobre autores e autoras, temas, textos, produções audiovisuais conforme passam a conhecer melhor o campo de pesquisa e se associam aos projetos de pesquisa, extensão e ensino em andamento, nos quais se engajam em programas de bolsas de pesquisa e de permanência para assegurar que concluam o curso.
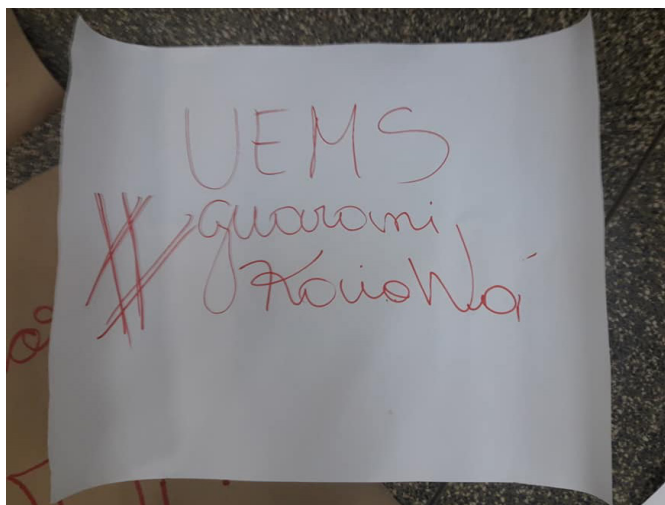
Imagem 3 – Cartaz #UEMSGuaraniKaiowa. Acervo Programa Rede de Saberes

Algumas considerações

No momento, coordeno um projeto de pesquisa intitulado "Formas Etnográficas da Ação Política", no qual tenho procurado dialogar com modos indígenas e não indígenas de reflexão sobre a existência de múltiplas formas de se pensar e traduzir a política dos brancos e dos indígenas. Ao trazer etnografias sobre o tema, tento aproximar os alunos e as alunas daquilo que me parece ser o chão da nossa disciplina: a reflexão comparativa. Assim, os grandes conceitos são deslocados da imagem de pura abstração e passam a se tornar sensíveis quando os alunos e as alunas se apropriam deles e passam a produzir versões e reversões no jogo entre

modos de fazer e pensar as teorias antropológicas. Penso que a apropriação em jogo não se compacta a uma forma do tipo cultural, desconectada de seu contexto de existência, mas se lança ao desafio de uma outra economia do conhecimento, menos acelerada, justapondo e alternando diferentes regimes de conhecimento, como tem proposto Stengers (2015).

O que tenho aprendido com meus alunos e minhas alunas é a necessidade de produzir e ensinar Antropologia sem jamais se esquivar do compromisso político produzido ao longo de décadas de transformações indígenas e de transformações no modo como fazemos Antropologia. Neste sentido, a Antropologia só pode ser uma ciência com política, feita no e em movimento, se tomarmos como referencial aquilo que Albert suscita acerca das reflexões que emergem em economia política particular aos indígenas, que parte dos seus modos de descrever as transformações no e do contato (2002, 1989).

A presença indígena nos cursos de Ciências Sociais, estudando as teorias clássicas da Antropologia, pode estimular ao debate mais simétrico, capaz de repovoar a teoria antropológica, associar mais relações e descrever mais redes, conforme as questões oriundas das *sciences studies* (LATOUR, 2019, 2012). Assim, torcendo um pouco as teorias: não se trata de dizer (ou afirmar) que os indígenas jamais foram modernos, mas ao seguir os mecanismos indígenas de recusa da modernidade mesmo quando as redes e as relações se movimentam através dos saberes, poderes e tecnologias dos modernos, como a universidade.

Um movimento que venho acompanhando na sala de aula, despertado pela leitura de textos etnográficos pelos alunos e pelas alunas indígenas, é a "descoberta" de que todos têm cultura. A cultura emerge como um conceito extremamente sensível à elaboração conceitual, pois ela pode conectar contextos muitos diversos, contribuindo para aproximar modos de vida espacialmente tão distantes, tanto em sentido literal quanto metafórico, dos alunos/as kaiowá e guarani, mas sobre os quais eles se pensam conectados de alguma forma[10]. O que percebo nos corredores, nas salas de aulas e nos eventos acadêmicos realizados na unidade pode ser sintetizado e traduzido pela frase-manifesto dita pela estudante kaiowá que intitula o item anterior: sem os indígenas não há universidade em Amambai.

O desafio iniciado com as aulas, os projetos de pesquisa e os eventos acadêmicos é poder construir, em colaboração, formas menos aceleradas do fazer ciência, reativando conexões fraturadas pela aceleração da ciência que se compromete com duras formas de categorização, como nos alertou Stengers (2019, 2017). Assim, seguindo a autora, avalio que estamos apenas compondo mais um fragmento à composição capaz de transformar a presença kaiowá e guarani nas salas de aula em um modo constante de reflexão crítica à universidade e ao *karai reko* (saberes, poderes e tecnologias dos brancos). Para isso, devemos seguir atentos ao que é importante para "eles", os indígenas, para que seus modos de existir e de produzir conhecimento (*teko*) sejam capazes de afetar "os outros", os não indígenas.

10 Desde a década de 1990, no âmbito da teoria antropológica, as transformações do conceito de cultura têm apontado para os diferentes usos e modos de tradução enredados em torno do concepções nativas sobre os efeitos de políticas globais e locais (e vice-versa) nos regimes de conhecimento indígenas. Autores como Sahlins (1997a, 1997b), Carneiro da Cunha (2009) e Wagner (2010) produziram reflexões que iluminaram as pesquisas etnográficas nos últimos anos no campo da Etnologia Indígena feita no Brasil.

Recebido: 07/07/2020
Aprovado: 12/08/2020

Referências

ALBERT, Bruce. O ouro canibal e a queda do céu: uma crítica xamânica da economia política da natureza (Yanomami). *In*: ALBERT, Bruce; RAMOS, Alcida R. (Orgs.). *Pacificando o Branco: cosmologias do contato no Norte Amazônico.* São Paulo: Editora da Unesp/Imprensa Oficial, 2002. p. 239-276.

ALBERT, Bruce. A fumaça do metal: história e representações do contato entre os Yanomami. *Anuário Antropológico*, Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, n. 89, p. 151-189, 1992.

ANZOATEGUI, Priscila S. *"Somos todas Guarani-Kaiowá"*: entre narrativas (d)e retomadas agenciadas por mulheres guarani e kaiowá sul-mato-grossenses. Dissertação (Mestrado em Antropologia Sociocultural) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2017.

BENITES, Eliel. *Oguata Pyahu (Uma nova caminhada) no processo de desconstrução e construção da Educação Escolar Indígena na Aldeia Te'ýikue.* Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2014.

BENITES, Tonico. *Rojerokyhina ha hoikejevy tekohape (rezando e lutando):* o movimento histórico indígena dos Aty Guasu dos Ava Kaiowá e Ava Guarani pela recuperação dos seus tekoha. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Museu Nacional; Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2014.

BENITES, Tonico. *A escola na ótica dos Ava Kaiowá: impactos e interpretações indígenas.* Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Museu Nacional; Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2009.

BRAND, Antônio J. *O impacto da perda da terra sobre a tradição guarani/kaiowá:* os difíceis caminhos da palavra. Tese (Doutorado em História) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1997.

CARIAGA, Diógenes E. Política em desequilíbrio perpétuo: considerações sobre as relações de gênero e geracionais na política e na moralidade kaiowá. *Wamon – Revista dos Alunos do PPGAS/UFAM*, v. 5, n. 1, p. 31-47, 2020.

CARIAGA, Diógenes E. *Relações e diferenças: a ação política kaiowá e suas partes.* Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2019a.

CARIAGA, Diógenes E. Em nossas próprias armadilhas: "artefatos" antropológicos em contexto. *Entrerios – Revista do PPGANT/UFPI*, v. 2, n.1, pp. 10-23, 2019b.

CARIAGA, Diógenes E. *As transformações no modo de ser criança entre os Kaiowá em Te'ýikue, Caarapó – MS (1050 – 2010)*. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2012.

CARNEIRO DA CUNHA, Manuela. *Índios no Brasil*: história, direitos e cidadania. São Paulo: Claro Enigma, 2012.

CARNEIRO DA CUNHA, Manuela. *Cultura com aspas e outros ensaios*. São Paulo: Cosac & Naify, 2009.

CORDEIRO, Ana L. A. *Políticas de ação afirmativa*: implicações na trajetória acadêmica e profissional de afro-brasileiros/as cotistas egressos/as da UEMS (2007-2014). Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2017.

CORDEIRO, Maria J. J. A. *Negros e indígenas cotistas da Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul*: desempenho acadêmico do ingresso à conclusão de curso. Tese (Dou-

torado em Educação-Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

CRESPE, Aline C. *Mobilidade e temporalidade Kaiowá*: do tekoha à reserva, do tekoharã ao tekoha. Tese (Doutorado em História) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2015.

EMCG – EQUIPE MAPA CONTINENTAL GUARANI. *Caderno Mapa Continental Guarani: povos Guarani na Argentina, Bolívia, Brasil e Paraguai.* Campo Grande: CIMI, 2016.

JOHNSON, Felipe M. *Pyahu Kuera*: uma etnografia da resistência jovem guarani e kaiowá no Mato Grosso do Sul. Dissertação (Mestrado em Antropologia Sociocultural) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2019.

KLEIN, Tatiane M. *Práticas midiáticas e redes de relações entre os Kaiowá e Guarani em Mato Grosso do Sul*. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

KRENAK, Ailton. As alianças afetivas. Entrevista a Pedro Cesarino. In: *Incerteza Viva. Dias de Estudo*. São Paulo: Fundação Bienal, 2019. p. 169-184.

LATOUR, Bruno. *Políticas da natureza*: como associar as ciências à democracia. São Paulo: Editora Unesp, 2019.

LATOUR, Bruno. *Reagregando o social*: uma introdução à teoria do Ator-Rede. Salvador; Bauru: EDUFBA; USC, 2012.

LOPES DA SILVA, Aracy; FERREIRA, Mariana K. L. (Orgs.). *Antropologia, História e Educação*: a questão indígena na escola. São Paulo: Global, 2000a.

LOPES DA SILVA, Aracy; FERREIRA, Mariana K. L. (Orgs.). *Práticas pedagógicas na escola indígena*. São Paulo: Global, 2000b.

LOURENÇO, Renata. *A política indigenista do Estado Republicano junto aos índios da Reserva de Dourados e Panambizinho na área de educação escolar (1929 a 1968).* Dourados: Editora da UEMS, 2008.

MELIÀ, Bartomeu. *Educação indígena e alfabetização*. São Paulo: Loyola, 1979. (Coleção Missão Aberta).

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

PEREIRA. Levi M. *Imagens Kaiowá do seu sistema social e seu entorno.* Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

PIMENTEL, Spensy K. *Elementos para uma teoria política Kaiowá e Guarani.* Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

ROSSATO, Veronice L. *Os resultados da escolarização entre os Kaiowá e os Guarani em Mato Grosso do Sul – "Será o letrao ainda um dos nossos?"*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2002.

SAHLINS, Marshall. O "pessimismo sentimental" e a experiência etnográfica: porque a cultura não é um "objeto" em vias de extinção (parte I). *Mana*, v. 3, n. 1, p. 41-73, 1997a.

SAHLINS, Marshall. O "pessimismo sentimental" e a experiência etnográfica: porque a cultura não é um "objeto" em vias de extinção (parte II). *Mana*, v. 3, n. 2, p. 103-150, 1997b.

SERAGUZA, Lauriene. Aty Kuña Guasu – sexualidade e relações de gênero entre os Kaiowá e os Guarani. *In*: PEREIRA, Levi M; SILVESTRE, Célia M. F.; CARIAGA, Diógenes

E. *Saberes, sociabilidades, formas organizacionais e territorialidades entre os Kaiowá e Guarani em Mato Grosso do Sul.* Dourados: Editora da UFGD, 2018.

SILVEIRA, Nadia H. *Imagens de escassez e abundância:* comida guarani e transformações na contemporaneidade. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Florianópolis, Universidade Federal de Santa Catarina, 2011.

STENGERS, Isabelle. "Outra ciência é possível!" – Um apelo ao *slow sciencie. Cadernos do Ateliê*, v. 1, n. 5, Fascículo 1, 2019.

STENGERS, Isabelle. *Reativar o animismo*. Belo Horizonte: Chão de Feira, 2017. (Cadernos de Leitura, n. 62).

STENGERS, Isabelle. A esquerda, de maneira vital, tem a necessidade de que as pessoas pensem (Entrevista). *Climacon*, 2015. Disponível em: http://climacom. mudancasclimaticas.net.br/isabelle-stengers-a-esquerda-de-maneira-vital-tem-necessidade-de-que-as-pessoas-pensem/. Acesso em: 30 set. 2020.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL. *Projeto Político Pedagógico do Curso de Ciências Sociais – Licenciatura*. mimeo., Amambai, 2017.

VALIENTE, Celuniel A. Breve descrição sobre os Kaiowá e Guarani na graduação e pós-graduação. *Tellus*, ano 18, n. 36, p. 193-205, 2018.

VIANA, Fernando L. B. *et. al.* (Orgs.). *Indígenas no Ensino Superior*: as experiências do programa Rede de Saberes em Mato Grosso do Sul. Rio de Janeiro: LACED/E-papers, 2014.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. A indianidade é projeto de futuro, não uma memória do passado (Entrevista). *Prisma Jurídico*, v. 10, n. 2, p. 257-268, 2011.

WAGNER, Roy. *A invenção da cultura*. São Paulo: Cosac & Naify, 2010.